

秋草学園短期大学 紀要 36 号 (2019)

[論文]

# いじめをきっかけに不登校になった子どもとその保護者への支援のあり方の 検討

～支援者—クライアント間の相互アセスメントプロセスに注目して～

青山（開田）有希  
小湊 真衣

Examination of Support for Children who Refused to Attend School Because of  
Bullying and Their parents.

～ Focus on Mutual Assessment Process Between Supporter and Client～

Yuki (Hirakida) Aoyama  
Mai Kominato

キーワード：不登校・いじめ・支援・教員・進路

Key Words： non-attendance at school, bullying, support, teacher, course

要約：本研究は、いじめをきっかけに不登校になった事例のフォローアップ面談での親子へのインタビュー調査の結果を質的に分析し、子どもや保護者が学校や教員を含めた支援者に対してどのような思いを抱き、どのような支援を求めているのか等を明らかにする試みを行うことを目的とした。

その結果、支援者は、「支援者によるクライアントのアセスメント」を行うが、その際、「クライアントによる支援者へのアセスメント」も行われ、それらは、「相互関係」にある。「クライアントによる支援者へのアセスメント」を経て、支援者との「人間の良さ体験」を積み重ね、クライアントと支援者の間に「信頼関係」が生じることが示唆された。

## 1 問題とその背景

昨今、不登校・いじめへの支援の重要性が指摘されている。文部科学省（2018）の「平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によると子ども達の現状について以下の報告がある。

不登校については、

- ① 小・中学校における、長期欠席者数は、217,040 人（前年度 206,293 人）である。このうち、不登校児童生徒数は 144,031 人（前年度 133,683 人）であり、不登校児童生徒の割合は 1.5%（前年度 1.3%）である
- ② 小・中学校における長期欠席者数は、小学校 72,518 人（前年度 67,093 人）、中学校 144,522 人（前年度 139,200 人）。全体では、217,040 人（前年度 206,293 人）である。このうち、不登校児童生徒数は、小学校 35,032 人（前年度 30,448 人）、中学校 108,999 人（前年度 103,235 人）、小・中の合計で 144,031 人（前年度 133,683 人）であり、在籍者数に占める割合は小学校 0.5%（前年度 0.5%）、中学校 3.2%（前年度 3.0%）、全体では 1.5%（前年度 1.3%）。
- ③ 学校内外の施設や機関等で相談・指導等を受けた不登校児童生徒のうち、学校外の施設や機関等で相談・指導等を受けた児童生徒数は 43,336 人（前年度 42,219 人）で不登校児童生徒に占める割合は 30.1%（前年度 31.6%）、学校内の施設や機関等で相談・指導等を受けた児童生徒数は 72,183 人（前年度 68,969 人）で不登校児童生徒に占める割合は 50.1%（前年度 51.6%）。

これらから、全体的に見て不登校は微増しており、小学校、中学校ともに微増している状態である。特徴的なこととして、不登校の割合は、全体では 1.5%であるものの、内訳を見ると、小学校 0.5%、中学校 3.2%と中学校の方がかなり数値として高い。このことから、不登校への支援は中学校で重点的に行わなければいけないことが読み取れる。

いじめについては、

- ① 小・中・高等学校及び特別支援学校における、いじめの認知件数は 414,378 件であり、児童生徒 1,000 人当たりの認知件数は 30.9 件である。
- ② いじめの認知件数は、小学校 317,121 件（前年度 237,256 件）、中学校 80,424 件（前年度 71,309 件）、高等学校 14,789 件（前年度 12,874 件）、特別支援学校 2,044 件（前年度 1,704 件）。全体では、414,378 件（前年度 323,143 件）。
- ③ いじめを認知した学校数は 27,822 校（前年度 25,700 校）、全学校数に占める割合は 74.4%（前年度 68.3%）。
- ④ いじめの現在の状況で「解消しているもの」の件数の割合は 85.8%（前年度 90.5%）
- ⑤ いじめの発見のきっかけは、「アンケート調査など学校の取組により発見」は 52.8%（前年度 51.5%）で最も多い。「本人からの訴え」は 18.0%（前年度 18.1%）。「学級担任が発見」は 11.1%（前年度 11.6%）。
- ⑥ いじめられた児童生徒の相談の状況は「学級担任に相談」が 79.5%（前年度 77.7%）で最も多い。
- ⑦ いじめの態様のうちパソコンや携帯電話等を使ったいじめは 12,632 件（前年度 10,779 件）で、いじめの認知件数に占める割合は 3.0%（前年度 3.3%）。
- ⑧ いじめの日常的な実態把握のために、学校が直接児童生徒に対し行った具体的な方法について、「アンケート調査の実施」は、いじめを認知した学校で 99.4%（前年度 99.3%）、いじめを認知していない学校で 93.8%（前年度 94.3%）。全体では、98.0%（前年度 97.7%）。

これらからいじめの認知件数が増加していることが読み取れる。しかし、この背景として、けんかやふざけあいなどにより子どもが嫌な思いをしていることに学校が早期に介入していることが推察される。また、公立学校では、学期に一度アンケート調査を実施するところが多く、それゆえ、いじめの発見のきっかけとして、「アンケート調査など学校の取組により発見」が 52.8%で最も多い結果となっていることも推察される。いじめの発見については、いじめられている本人がそのことを伝えるのは、葛

藤等もあり訴えにくい現状が伺える。また、SNS 等での学校外におけるいじめも近年増えており、場が異なるため担任の目が届きにくい現状が伺える。

また、いじめと不登校の関連性を考えると、例えば、笠井（2001）は、不登校の子ども達にアンケート調査を実施し、不登校になったきっかけとして、「友だち」「クラス」「いじめ」の順に多いことを指摘している。このように、いじめをきっかけに不登校になるケースは少なくない。いじめをきっかけに不登校になった場合、「不登校」への支援だけでなく、「いじめ」への対処も重要である。また子ども本人や保護者からしたら、「いじめ」だけでも相当な辛さを抱えているにもかかわらず、それに加え、「いじめ」られているから学校にいけない、「いじめ」られているから学校が怖い等の気持ちを抱えた結果「不登校」になり、二重の辛さを抱えている。

このような二重の辛さを抱えた子どもや保護者に対して支援者はどのような対応を行うべきか日々模索している。不登校について、本山（2011）は、不登校児童生徒の 10%程度を適応指導教室が対応していると述べており、植村・岸澤（2008）は、適応指導教室が生徒のパワーレス状態を克服しエンパワーするプロセスを支援し、結果として、エンパワメントさせる機能をもつと指摘している。このように、不登校やいじめなど、子どもの抱える問題を支援する際は、教員等の大人や仲間などの周囲が子どものところをエンパワーしたり、エネルギー補給を行ったりする視点が必要である。

子どものところを捉える視点の一つとして、菅野（2007）は「こころの土台」作りの重要性を指摘している。菅野（2007）では、「こころの土台」とは、例えば、穏やかな気持ちで人と関わったり、意欲的に学習や部活動に取り組んだりするために必要な子どもの行動を支えている基盤であり、これは「こころのエネルギー（精神的充足）」と「社会生活の技術（社会適応力）」の 2 つから構成されており、「こころのエネルギー（精神的充足）」とは「元気の素」や「やる気の素」であるとしている。菅野（2008）では、この「こころの土台」を支えているものとして、人間への基本的信頼感の重要性を指摘している。菅野（2008）では、人間への基本的信頼感を「人間のよさ体験」とし、乳幼児期より母親のよさ、父親のよさを体験することが、やがて先生のよさ、友達のよさへの体験につながることを指摘している。

そこで、本研究では、ある事例のフォローアップ面談でのインタビュー調査の結果を通して、子どもや保護者が学校や教員を含めた支援者に対してどのような思いを抱き、どのような支援を求めているのか等を明らかにする試みを行うことを目的とする。本研究では、いじめや不登校の問題について、子どもや保護者がある一定の気持ちの整理がついた状態で、自分の気持ちや周囲との人間関係、学校、教員を含めた支援者に対する意見を述べられたものを抽出し、それを分析する。本研究の意義は、子どもや保護者からの学校や支援者の対応へのフィードバックを分析することにある。そこで得られたものが日々どのような支援をするべきか模索している支援者に、今後の対応や支援方針等の立案の一助につながればと考える。

## 2 方法：事例の概要および流れ

### 2-1 事例の概要・流れ

**倫理的配慮：**本事例の提示にあたってはプライバシーに最大限配慮し、記載を行った。また本人および保護者から事例およびインタビュー調査内容の論文化および発表等についての同意を得た。同時に、研究者の所属機関における研究倫理審査委員会の承認を得た（受付番号 2019-04）。

#### 事例およびインタビュー対象者と研究者との関わり

クライアントおよびインタビュー対象者は、いじめをきっかけに不登校になった女子 A とその母親である。スクールカウンセラー（以下、SC）は、中学 3 年生の A と母親に出会い、卒業まで面談を行った。卒業後は、C 高校（サポート校）に進学した。そこに進学して 1 学期が終わった時に、フォローアップ面談を兼ねたインタビュー調査を行った。

#### 事例の概要

A は、40 代の両親との 3 人家族である。A は普段からあまり外出せず、家で過ごすことが多いが、母親と

の共通の趣味であるプロ野球を観戦するときは外出する。A は中学 3 年生になり、私立中学校から B 中学校（公立中学校）転校してきた。小学校 6 年生の冬から男子からのからかいやいじめが理由で学校に行きたくなくなっていた。学区の中学校に進学すると、からかいやいじめをした男子と接してしまうため、私立中学校を受験し合格する。入学して数日通うものの、小学校の頃のいじめやからかいを思い出し、学校を休み始めた。その後は母親の付き添いのもと登校し、担任や SC と面談をしていた。中学 1 年生時の担任（英語科）に丁寧に英語を教えてもらった体験があり、A はその担任にポジティブな思いを抱き、英語に力を入れて学習していた。しかし、中学 2 年生の時に学年主任から、このままでは付属高校には進学できないから公立中学校への転校を考えてはどうかということを伝えられた。また A に対する発達障害の疑いと、病院での受診を勧められた。A の母親は、学校をやめるか、在籍するのであれば病院に行って発達障害かどうか調べるようにと言われたと感じ憤りを覚え、退学を決めた。その後、学区の中学校は、いじめやからかいをした男子が在籍しているため、そこへの転校は望まず、他の自治体でマンションを借りて、知り合いのいない B 中学校に 3 年生の 4 月から転校する。

A は、私立中学校に通っていた際に SC と面談してきた経験があったため、転校してきた時に男性の G 担任から SC のカウンセリングを受けるよう提案された際、その提案をスムーズに受け入れた。A はいじめをきっかけに小学校から不登校になり、母親は教員への不信感を抱き、親子で傷つき体験を抱えていたほか、学校への恐怖感および男子にいじめられたことによる男性への恐怖感を抱いていた。そのため、A は当初 SC に対し、教室に入ることは望んでいないこと、高校は通信制高校を希望していることを述べていた。しかし、G 担任・養護教諭・SC で A についての相談を行い、A の状態を見ながら、学校という「場」に慣れる働きかけを行ったところ、「場」に慣れてきた A は、健康診断のためであれば保健室に登校できるようになった。

その後学校という「場」に慣れてきた A は、通信制高校を見学する等少しずつ行動範囲を広げていった。その様子をみた SC は、A に対して 適応指導教室の利用や別室受験を提案し、働きかけを行った。A 自身はこの SC の提案にあまり乗り気ではなかったものの、高校に通うための「リハビリ」をかねて、適応指導教室を時々利用してはどうかという提案には理解を示した。

A と母親が適応指導教室を見学した際、教員に対してまずは週に 1 日だけ通室したいという希望を伝えたところ、適応指導教室の教員からは、できれば毎日通室した方がよく、少なくとも週に 2,3 回は通室してほしいという要望が伝えられた。そのことを母親と A が SC に報告し、適応指導教室の教員の要望には応えられそうにないため、適応指導教室には通えないと語った。その相談を受けた SC は、A と母親に対し、そのことを適応指導教室の教員に率直に相談するようアドバイスした。その後、SC が適応指導教室に電話をし、今の状態では週に 2, 3 回の通室は難しいが、エネルギーが回復すれば徐々に通室回数を増やすことも可能であろうという見立てを伝えたところ、適応指導教室側の対応が柔軟になり、A は週に 1 日から適応指導教室に通い始めた。その後、自分から週に 2 日程度通うことを決めた。A は適応指導教室で友人関係を築き、目覚ましいプラスの変化を遂げ、友人の進路についての考えを聞いて、自分の進路は本当に通信制高校でいいのだろうか疑問を持ったり、いじめていた男子と会う可能性もある中、一人で地元を外出したりした。そして、当初進学先は通信制高校でいいと語っていた A は、適応指導教室のようなサポート校進学を進学先として希望した。また、在籍校では一人で SC のいる相談室に通えるようになり、図書室で 2 回もの定期テスト別室受験を果たした。A はこのような様々なプラスの変化を遂げて卒業した。

## 2-2 手続き

インタビュー調査の実施にあたり、はじめに研究協力者（本人・母親）には、倫理的配慮として、得られたデータは本研究以外に使用しないこと、および個人が特定されないように配慮することを口頭で説明し了承を得た。インタビュー実施の時期は 2018 年 7 月、インタビュー調査は、本人・母親同時に質問項目を見ながら、自由に語ってもらう形式で行った。インタビューの所要時間は約 1 時間であった。

質問項目は以下の 15 点である。

- ①私立中英語の先生の対応でよかったこと、ここがこうだったらもっとよかったこと
- ②私立中 SC の対応でよかったこと、ここがこうだったらもっとよかったこと
- ③公立校担任の対応でよかったこと、ここがこうだったらもっとよかったこと
- ④養護教諭の対応でよかったこと、ここがこうだったらもっとよかったこと
- ⑤SC の対応でよかったこと、ここがこうだったらもっとよかったこと
- ⑥適応指導教室指導員の対応でよかったこと、ここがこうだったらもっとよかったこと
- ⑦適応指導教室心理職の対応でよかったこと、ここがこうだったらもっとよかったこと
- ⑧適応指導教室のよかったこと、ここがこうだったらもっとよかったこと
- ⑨適応指導教室と出会えたことはどんな意味があったか
- ⑩適応指導教室の友人と出会えたことはどんな意味があったか
- ⑪今不登校している中学生にアドバイスするならどんなことか  
(保護者には、「今、不登校の子どもの保護者にアドバイスするならどんなことか」)
- ⑫将来の夢へのイメージ
- ⑬適応指導教室の本来の目的は「教室復帰」とされているが、そのことについてどう思うか
- ⑭高校での様子
- ⑮高校に行きたい日もあれば行きたくない日もあるか・どんな工夫をしているか

### 2-3 分析の方法

分析は、大谷 (2008, 2011, 2019) が開発した質的データ分析手法の SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。SCAT による分析の特徴は、①事例等の比較的小規模な質的データ分析に有効である点、②分析の過程が 4 つのステップで明晰である点、③分析の過程で意味の繋がりを持ったストーリーラインが記述される点である。SCAT は分析過程が明示化されることで、妥当性の検討が行いやすいとされている。

データの分析は以下の手順で実施した。まず、インタビュー記録のセグメント化を行なった。コーディングは、まずセグメント化されたデータの「〈1〉：テキスト中の着目すべき語句」を抽出する。次に「〈2〉：テキスト中の語句の言い換え」を記述する。その次の作業として、「〈3〉：〈1〉〈2〉を説明するようなテキスト外の概念」を記述する。そして、〈1〉～〈3〉に基づき「〈4〉：テーマ・構成概念」を記述する。以上を行いながら、他の発話や先行研究等との比較・検討が必要だと考える「〈5〉：疑問・課題」を記述する。上記のコーディングを全ての発話について行う。コーディング後、〈4〉の記述内容を紡ぎ合わせて「ストーリーライン」を作成する。その後、これまでの分析で言える「理論記述」を行う。最後に「〈5〉：疑問・課題」に記述してきたことや「ストーリーライン」「理論記述」の中で感じた疑問や課題を「さらに追及すべき点・課題」に記入する。

### 2-4 結果

SCAT を用いたクライアント (子ども・保護者) の語りの分析結果を Table. 1 に示した。分析から得られた「ストーリーライン」「理論記述」「さらに追及すべき点・課題」を Table. 2 に示した。なお、インタビューで語られた固有名詞は個人や機関等が特定されないように配慮を行い記載した。また、SCAT における分析の際、ストーリーライン・理論記述を行う際に、「〈4〉：テーマ・構成概念」に記述された名詞句をすべて用いる必要があるため、それらの名詞句は「 」を用い表記した。

Table 1: SCAT によるクライアント（子ども・保護者）の語りの分析

番号	発話者	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え	〈3〉左を説明するようなテキスト外の内容	〈4〉テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	〈5〉疑問・課題
1	母	付属なんて紹介できないと言われた B中(公立中学校)は偶然選んだ	付属なんて紹介できない・偶然選んだ	他校紹介不可能・偶発的選択	支援者による支援の拒否・自力による偶発的選択	支援者による選択肢の提示が得られなかったゆえの自力での偶発的選択	
2	母	SCIに通信制高校あるよと言われて調べたけどいっぱいあってわかんない SCIにD高校(定時制)やE高校(通信制)等あるよと聞いて選択肢が絞れた	SC・通信制高校・調べたけどいっぱいあってわかんない・D高校(定時制)やE高校(通信制)等あるよと聞いて選択肢が絞れた	選択不可能・選択肢の絞り込み	選択肢が多すぎることに由来する絞り込みのできなさ・サポートを得ることで実現できた選択肢の絞り込み	多すぎる選択肢への混乱・支援者からの支援によりクライアント本来の力の回復	
3	母	O高校(サポート校)はF先生が沿線の学校を探して、パンフをくれた3校のうちの1校。 たぶんその3校は子どもの性格をみてチョイスしてくれた	O高校(サポート校)・F先生・沿線の学校を探してパンフをくれた3校のうちの1校・その3校は子どもの性格をみてチョイスしてくれた	サポート校・教員・限られた選択肢からの選択・子どもの特性に見合う選択肢	オルタナティブスクール・子どもの特性を把握した支援者による選択肢の提示	クライアントの特性や状況をアセスメントした支援者による選択肢の提示	
4	子	F先生にはこういう学校はいやというのは伝えていた	こういう学校はいやというのは伝えていた	好ましくない特性の伝達	支援者が選択肢を絞るための情報提供	クライアントによる支援者への情報提供	
5	母	先生やSCIに提示してもら方がいい。	提示してもら方がいい	選択肢を絞り込んでもらうことによる負担軽減	相談することによるクライアントの負担軽減	クライアントと支援者の信頼関係構築後の支援の受け入れやすさ	
6	母	D高校にしようか最後まで悩んだが遠いのと週5というのがネック 今、通えていないのに、遠い学校なんていけないよな。 家から近いところの方がいいだろう	遠いのと週5というのがネック・遠い学校なんていけない・家から近いところの方がいい	遠方の全日制高校という負担・遠方の高校への通学負担・家と近距離な高校への希望	不登校経験者の通学実現可能性への検討・メタ認知	メタ認知を用いたクライアントの現実検討能力	なぜ支援者に相談しなかったのか？
7	母	SCから今学校でいうことやっているよという学校の情報が聞けてうれしかった。 毎回、プリントもらえたのも嬉しかった。 保健室での健康診断なんてできたことないから、これができたのは大きい。 養護の先生がこの時間は生徒がいなくてねという気配りが嬉しかった 実際に学校に行けて、びっくりした B中にきてよかった	学校の情報が聞けてうれしかった・プリントもらえたのも嬉しかった・健康診断・養護の先生がこの時間は生徒がいなくてねという気配りが嬉しかった・実際に学校に行けて、びっくり・B中にきてよかった	SCからの学校情報の提供へのポジティブな思い・資料配布へのポジティブな思い・行事への参加・教員の気配りに対するポジティブな思い・登校したことへの驚き・選択した学校へのポジティブな思い	情報や資料の提供・人間の良さ体験(菅野2008)・心のエネルギーの補給(菅野、2007)・プラスの変化セルフエフィカシーの回復・自分を受け入れてくれた学校への所属感	人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復・人間の良さ体験を通した学校の良さ体験	
8	子	個人写真も撮れて良かった。英語の副担任が待っていてくれた G担任が、生徒は通っちゃいけない場所を「特別ね」といい、生徒と合わないように配慮してくれて図書室で別室受験できた	個人写真・生徒は通っちゃいけない場所を「特別ね」といい、生徒と合わないように配慮・別室受験	行事への参加・教員の気配りに対するポジティブな思い・定期テストへの別途参加	人間の良さ体験(菅野2008)・心のエネルギーの補給(菅野、2007)・プラスの変化・セルフエフィカシーの回復	人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復	
9	母	自分は前の学校に不信感があり、Cは小6の担任に不信感 B中のTはすごくよかった	前の学校に不信感・小6の担任に不信感・B中のTはすごくよかった	前校へのネガティブな思い・過去の教員へのネガティブな思い・現学校教員へのポジティブな思い	アンビバレント	前の学校と教員および今の学校と教員に対するアンビバレントな感情	なぜクライアントは比較したのか？
10	子	適応指導教室に見学に行くのは嫌だけど、重い腰をあげるきっかけ	適応指導教室・見学に行くのは嫌・重い腰をあげるきっかけ	不登校支援機関・見学に対する不安・一つの切り口	認知の変容のきっかけ	クライアントの葛藤・プラスの変化への壁の突破	

Table 1: SCAT によるクライアント（子ども・保護者）の語りの分析（続き）

11	母	適応指導教室で、週2じゃちょっと...と言われて、Cはもう無理だとなった そのことでSCが電話してくれたことで本人がいきやすくなった 親としては「週1でいいですか？」とはいえない SCがいてくれたことはありがたかった	適応指導教室・週2じゃちょっと...SCが電話してくれたこと・本人がいきやすくなった・親としては「週1でいいですか？」とはいえない・SCがいてくれたことはありがたかった	不登校支援機関・定期的な来室の推進・SCの交渉・親の交渉への遠慮・SCの存在意義	SCの橋渡し機能	クライアントの葛藤を把握した支援者による折り合い交渉	
12	子	当時は、高校のことで頭がいっぱい	高校のことで頭がいっぱい	進学への不安	ゆとりのなさ	クライアントの不安から生じるゆとりのなさ・クライアントのメタ認知による振り返り	
13	母	情報をきくことで安心感が出てくる前になる気持ちにもなる 中3になり、進路もあるから仕事より、Cとの時間を優先した 中2までは自分のことしか考えず「なんで行かないの？」と言っていた だからからまわりしていた この子にまかせようと思ってうまくいくようになった 中1の時は、Cより自分の方が焦っていた	情報をきくことで安心感・前になる気持ち・中2までは自分のことしか考えず「なんで行かないの？」と言っていた・からまわり・この子にまかせようと思ってうまくいくようになった 中1の時は、Cより自分の方が焦っていた	情報収集による安堵・前向きな思い・子どもを責めていた過去・子どもを信頼することによる好循環・保護者の焦燥感	過去と現在・焦燥感と安堵感・子どもを責める悪循環と子どもを信じる好循環	クライアントのメタ認知による振り返り・見通しを得る安心感・責める気持ちにかられた過去の悪循環と信頼する気持ちを得た現在の好循環	カウンセリングを通してクライアントのメタ認知が向上したのか？
14	子	焦っているのは自分の願望があるから 子どものことを第一に考えよう なんでもかんでもかな？こうだからかな？と自分で意識して考え方を考える イライラするのは自分の思い通りにいかない時 親も変わらないとダメ	焦っているのは自分の願望・子どものことを第一・自分で意識して考え方を考える・イライラするのは自分の思い通りにいかない時・親も変わらないとダメ	願望の強さが焦燥感の現れ・子どもファースト・認知の変容・期待通りにいかないときのネガティブな思い・保護者の認知の変容	子ども主体・認知の変容が導く気分の変容	子ども主体の考え方へのシフトチェンジ・シフトチェンジしたことによるプラスの変化への壁の突破	
15	母	野球二人共好きでそういう話した時のCの笑った顔をみた どこか二人でかけるといい でかける回数を増やすことで、Mもストレス発散になる 家にいると、明日は行くのかな？と鬱々する	野球二人共好き・Cの笑った顔・でかける回数を増やす・ストレス発散・家・明日は行くのかな？・鬱々する	共通の趣味・子どもの喜びの表情・外出頻度の増加・翌日の登校への期待と不安・感情の浪費	好きなことの共有・子どもの笑顔が認知の変容のきっかけ・気分転換によるストレスマネジメント・気分転換を行わないことによる抑うつ気分	クライアントのメタ認知による振り返り・気分転換・ストレスマネジメント	カウンセリングを通してクライアントのメタ認知が向上したのか？
16	子	何かはじめないと変われないし、何もアドバイスもらえない 適応指導教室で本当にすごい 塾もHさん(友人)に会ってなければ行けなかった	何かはじめないと変われない・何もアドバイスもらえない・塾・Hさん(友人)に会ってなければ行けなかった	きっかけの必要・助言の得られなさ・学習補填・友人からの刺激	サポートを得るためのアクション・不登校ゆえの学習への不安・外部刺激	プラスの変化を遂げるための壁の突破・ピアサポートの重要性	
17	子	F先生は存在も大きい 「また何かあったら電話してきな」といってくれる 不登校の子のことをよく知っているから色々アドバイスくれる身近な先生	F先生・「また何かあったら電話してきな」・不登校・よく知っている・アドバイスくれる身近な先生	教員・相談のすすめ・登校できない・情報量の多さ・助言をくれる心許せる教員	教員による相談希求力向上の働きかけ・人間の良さ体験(菅野2008)・不登校に対する情報提供と支援	人間の良さ体験による支援者への信頼	
18	子	F先生は子どもの性格を見抜く早い 遠足行って言っていたのに行けず、欠席の電話を入れたら、F先生はもうわかってた。F先生は親にも子どもにもプレッシャーを与えない F先生は先を見通してすごいなと思う こっちが頑張った分だけ返してくれる	遠足・欠席・F先生はもうわかってた・プレッシャーを与えない・先を見通してすごい・頑張った分だけ返してくれる	校外学習・休み・教員の見通し・安心を与える・見抜く力・努力に見合う援助	行事への参加の有無を見通す教員のカ・安心感・アセスメント・返報性	支援者によるクライアントのアセスメント・クライアントによる支援者へのアセスメント・相互関係	
19	子	F先生に会って、最初はびっくりするかもしれないけど、いとと安心する存在 「今日はどう？」と気にかけてくれるのはうれしい	F先生・最初はびっくり・いとと安心する存在・「今日はどう？」と気にかけてくれる・うれしい	教員・当初の戸惑い・安心感を与える教員・気づいてくれる・喜び	教員の第一印象・戸惑いと安心・人間の良さ体験(菅野2008)	クライアントによる支援者へのアセスメント・人間の良さ体験・信頼関係	
20	子	F先生(心理職)はじめ他の先生もフレンドリーなのうれしい 自分から話しかけるのは苦手だから、話しかけてもらえることで話がつながる	他の先生・フレンドリー・うれしい・話しかけてもらえることで話がつながる	他教員・親切・喜び・言葉のキャッチボールが続くきっかけの提供	教員・人間の良さ体験(菅野2008)・ソーシャルスキル	クライアントによる支援者へのアセスメント・人間の良さ体験・信頼関係	

Table 1: SCAT によるクライアント（子ども・保護者）の語りの分析（続き）

21	子	適応指導教室も高校も同じ不登校の子がいる安心感がある 同じ不登校だからこそ共感しあう	同じ不登校の子がいる安心感・同じ不登校だからこそ共感しあう	同じ経験者がいる安堵・同じ経験者ゆえの気持ちの共有	ピアサポート・共有	ピアサポートの重要性・共有による心のエネルギーの補給	
22	子	Hさんがするなら自分もしてみようかな 漢検を適応指導教室の友人が頑張っていて、それも刺激になった	Hさん・自分もしてみようかな・漢検・友人・頑張って・刺激	友人・腰をあげる・資格取得・友達・やる気	モデリング・資格取得による自己肯定感の向上・友人をきっかけにしたモチベーションの向上	ピアサポートの重要性・モデリングによるモチベーションの向上	
23	子	自分が適応指導教室に通おうと思ったきっかけは、好きな英語でもやれたらいいなというのと外に出てないし、外に出るきっかけになればいいなというもの	適応指導教室・きっかけ	不登校支援機関・切り口	不登校支援機関を通した行動の変容のきっかけ	プラスの変化への期待	
24	母	SCの「適応指導教室に通うのはリハビリだから」という言い方がわかりやすい 「リハビリだと思って」と言われると理解しやすい 先のことを考えた上でのリハビリという説明はわかりやすくてすっと入る 適応指導教室の目的は学校復帰というよりリハビリという言葉の方がいい リハビリが早く終われば学校復帰ということもあるし、遅ければゆっくり リハビリは人それぞれ 教室復帰という目的だと焦る	SC・「適応指導教室に通うのはリハビリだから」・先のことを考えた上でのリハビリという説明はわかりやすくてすっと入る・適応指導教室の目的・学校復帰というよりリハビリという言葉の方がいい・リハビリは人それぞれ・教室復帰という目的だと焦る	支援者・不登校支援機関に通うことは日常生活訓練・見通しをもった訓練という表現のわかりやすさ・不登校支援機関の目標・学校に戻るといふ表現より日常生活訓練という表現への受け入れやすさ・日常生活訓練は個人個人異なる・学校に戻るといふ目的への焦燥感	支援者による「リハビリ」という言葉の意味合いの咀嚼・学校復帰という目的への抵抗	クライアントにとっての「リハビリ」は各自の状態やペースに合わせた回復という意味合い・学校復帰という目的が与える圧力	
25	子	自分の成長は適応指導教室のおかげ SCだけでいいやと思っていたけど、適応指導教室で自信が持てた 定期テストを別室受験したときに、適応指導教室の友人がいて安心した しゃべらなくても同じところにいる安心感があつた	自分の成長・適応指導教室のおかげ・自信が持てた・別室受験・適応指導教室の友人がいて安心した・同じところにいる安心感	自己の育ち・不登校支援機関の効果・自尊心回復・不登校支援機関の友達存在への安堵・同じ環境にいることへの安堵	不登校支援機関のサポートおよびピアサポートによる自己成長・セルフエフィカシー	不登校支援機関をきっかけとした自己成長・ピアサポートによるセルフエフィカシーの回復	学校復帰という目的は不登校の存在や状態をネガティブに捉えているからこそ生まれた目的なのではないか？ 掲げられた目的と支援者たちの支援方針に乖離があるのではないか？
26	母	男の先生は苦手なだけけどG担任のことは好きとCはいう	男の先生は苦手・G担任のことは好き	男性教員へのネガティブな思い・男性教員でもポジティブな思いを抱く	抽象化された男性教員へのネガティブな印象・具体的な男性教員を対象としたポジティブな印象	人間の良さ体験を経て抱いた個別の教員への信頼感	今でも男性教員は苦手なのか？
27	子	何かをきっかけに適応指導教室に行って欲しい この教科好きだからとかこの高校行きたいからとかでもいい	何かをきっかけ・適応指導教室に行って欲しい・この教科好き・この高校行きたい	切り口・不登校支援機関利用の勧め・好きな教科を学ぶため・志望校進学のため	行動変容のきっかけ・不登校支援機関利用の推奨・それぞれに応じた目的	プラスの変化を遂げるための壁の突破の推奨	
28	子	6月に1週間(高校を)休んだ。行きたくないことがあった。担任が「ちょっと話そうか」と言ってくれた。月1面談がある。担任に「変わったね。明るくなったね」と言われる。あー見てくれているんだと感じた。	1週間休んだ・担任が「ちょっと話そうか」と言ってくれた・月1面談・担任に「変わったね。明るくなったね」・あー見てくれているんだ	7日間欠席・教員からの面談の誘い・定期的な面談・成長へのコメント・教員が自分の成長に気づいてくれていることへの喜び	休みが続いたことによる教員との面談・メタ認知	クライアントによる支援者へのアセスメント・人間の良さ体験・信頼関係・クライアントのメタ認知による振り返り	
番号	発話者	テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え	〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	〈5〉疑問・課題



Table 2: 分析から得られた「ストーリーライン」「理論記述」「さらに追及すべき点・課題」

ストーリーライン	<p>母親は「支援者による選択肢の提示が得られなかったゆえの自力での偶発的選択」により、新たな中学校に通わせることを決めた。親子ともに、高校について「多すぎる選択肢への混乱」を覚えたものの「支援者からの支援によりクライアント本来の力の回復」を果たした。高校について「クライアントによる支援者への情報提供」が行われ、それを受けて、「クライアントの特性や状況をアセスメントした支援者による選択肢の提示」がなされた。ここには「クライアントと支援者の信頼関係構築後の支援の受け入れやすさ」が前提としてあった。「メタ認知を用いたクライアントの現実検討能力」は高く、そこに至るにあたり、「人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復」「人間の良さ体験を通した学校の良さ体験」が影響を与えた。「前の学校と教員および今の学校と教員に対するアンビバレントな感情」を抱えており、学校や教員に対するイメージはあいまいである。「クライアントの葛藤」はあったものの不登校支援機関に対して「プラスの変化への壁の突破」を模索していた。不登校支援機関に親子の希望を伝えられずそのことを支援者に相談し、「クライアントの葛藤を把握した支援者による折り合い交渉」が行われて、クライアントの希望が通った。「クライアントのメタ認知による振り返り」では、「クライアントの不安から生じるゆとりのなさ」があったものの高校進学について、支援者からの情報提供等により「見通しを得る安心感」を得た。母親は「責める気持ちにかられた過去の悪循環と信頼する気持ちを得た現在の好循環」という違いに気づき、その違いが生じたことについて「子ども主体の考え方へのシフトチェンジ」および「シフトチェンジしたことによるプラスの変化への壁の突破」を行ったことを理由としてあげた。また、母親は「気分転換」による「ストレスマネジメント」のよさを振り返っていた。子どもは、「プラスの変化を遂げるための壁の突破」と「ピアサポートの重要性」を語った。それらに加え、「人間の良さ体験による支援者への信頼」も重要視していた。そこに至るには、「支援者によるクライアントのアセスメント」だけでなく、「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われ、それらは「相互関係」であった。「クライアントによる支援者へのアセスメント」がなされ、その後に「人間の良さ体験」を積み重ねて、「信頼関係」が生じる。それらに加え、子どもは「ピアサポートの重要性」を語り、「共有による心のエネルギーの補給」を理由としてあげた。同じ不登校経験を有する友人への「モデリングによるモチベーションの向上」が得られたことも、「ピアサポートの重要性」を語る理由の一つであった。不登校支援機関の利用は「プラスの変化への期待」からであった。支援者は不登校支援機関に通うことを、「リハビリ」と表現し、それを受けて「クライアントにとっての『リハビリ』」は各自の状態やペースに合わせた回復という意味合いになり、不登校支援機関の「学校復帰という目的が与える圧力」の大きさを感ずる。「不登校支援機関をきっかけとした自己成長」と「ピアサポートによるセルフエフィカシーの回復」と「人間の良さ体験を経て抱いた個別の教員への信頼感」を得た。それゆえ、子どもは「プラスの変化を遂げるための壁の突破の推奨」を語った。現在通っている高校でも、「クライアントによる支援者へのアセスメント」がなされ、その後に「人間の良さ体験」を積み重ねて、「信頼関係」が生じている。</p>
理論記述	<p>保護者は、「支援者による選択肢の提示が得られなかったゆえの自力での偶発的選択」により、新たな中学校に通わせることを決める。高校について「多すぎる選択肢への混乱」はあったが、「支援者からの支援によりクライアント本来の力の回復」を果たす。高校について「クライアントによる支援者への情報提供」が行われた後、「クライアントの特性や状況をアセスメントした支援者による選択肢の提示」がされる。ここには「クライアントと支援者の信頼関係構築後の支援の受け入れやすさ」が前提にある。「メタ認知を用いたクライアントの現実検討能力」に対し「人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復」「人間の良さ体験を通した学校の良さ体験」が影響を与える。「前の学校と教員および今の学校と教員に対するアンビバレントな感情」があり、学校や教員に対するイメージはあいまいである。「クライアントの葛藤」はあるが、不登校支援機関に対して「プラスの変化への壁の突破」を模索する。不登校支援機関に希望を伝えられないことを支援者に相談し、「クライアントの葛藤を把握した支援者による折り合い交渉」が行われ、クライアントの希望が通る。「クライアントのメタ認知による振り返り」では、「クライアントの不安から生じるゆとりのなさ」があるが、高校進学について、支援者からの情報提供等により「見通しを得る安心感」を抱く。保護者は「責める気持ちにかられた過去の悪循環と信頼する気持ちを得た現在の好循環」という違いに気づき、その理由として「子ども主体の考え方へのシフトチェンジ」「シフトチェンジしたことによるプラスの変化への壁の突破」がある。「気分転換」による「ストレスマネジメント」は良い結果をもたらす。子どもは、「プラスの変化を遂げるための壁の突破」と「ピアサポートの重要性」と「人間の良さ体験による支援者への信頼」を指摘する。背景として、「支援者によるクライアントのアセスメント」に加え、「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われ、それは「相互関係」といえる。「クライアントによる支援者へのアセスメント」があり、その後に「人間の良さ体験」を積み重ね、「信頼関係」が生じる。「ピアサポートの重要性」は子どもにとって大きく、「共有による心のエネルギーの補給」や同じ不登校経験を有する友人への「モデリングによるモチベーションの向上」というよさがある。不登校支援機関の利用は「プラスの変化への期待」から生じる。支援者は不登校支援機関に通うことを、「リハビリ」と表現し、それを受けて「クライアントにとっての『リハビリ』」は各自の状態やペースに合わせた回復という意味合いになり、不登校支援機関の「学校復帰という目的が与える圧力」の大きさを感ずる。「不登校支援機関をきっかけとした自己成長」と「ピアサポートによるセルフエフィカシーの回復」と「人間の良さ体験を経て抱いた個別の教員への信頼感」を得られることが、子どもが「プラスの変化を遂げるための壁の突破の推奨」の理由である。子どもの通う場所では、「クライアントによる支援者へのアセスメント」がなされ、その後に「人間の良さ体験」を積み重ねることで、「信頼関係」が生じる。</p>
さらに追及すべき点・課題	<p>セルフエフィカシーの向上には ①成功体験②モデリングが必要とされていることが他の不登校ケースでも同様のものか？／なぜクライアントは高校に通うことの検討の際に、なぜ支援者に相談しなかったのか？本来の力を取り戻していたからか？／ほかの不登校のケースにおいても菅野(2008)の心の基礎理論が当てはまるか検討する必要がある。</p>

SCAT による分析結果に基づく本研究のストーリーラインから得られた理論記述は以下の通りである。

- ・保護者は、「支援者による選択肢の提示が得られなかったゆえの自力での偶発的選択」により、新たな中学校に通わせることを決める。
- ・高校について「多すぎる選択肢への混乱」はあったが、「支援者からの支援によりクライアント本来の力の回復」を果たす。
- ・高校について「クライアントによる支援者への情報提供」が行われた後、「クライアントの特性や状況をアセスメントした支援者による選択肢の提示」がされる。
- ・ここに「クライアントと支援者の信頼関係構築後の支援の受け入れやすさ」が前提にある。
- ・「メタ認知を用いたクライアントの現実検討能力」に対し「人間の良さ体験による心のエネルギーやセルフエフィカシーの回復」「人間の良さ体験を通した学校の良さ体験」が影響を与える。
- ・「前の学校と教員および今の学校と教員に対するアンビバレントな感情」があり、学校や教員に対するイメージはあいまいである。「クライアントの葛藤」はあるが、不登校支援機関に対して「プラスの変化への壁の突破」を模索する。
- ・不登校支援機関に希望を伝えられないことを支援者に相談し、「クライアントの葛藤を把握した支援者による折り合い交渉」が行われ、クライアントの希望が通る。
- ・「クライアントのメタ認知による振り返り」では、「クライアントの不安から生じるゆとりのなさ」が

あるが、高校進学について、支援者からの情報提供等により「見通しを得る安心感」を抱く。

・保護者は「責める気持ちにかられた過去の悪循環と信頼する気持ちを得た現在の好循環」という違いに気づき、その理由として「子ども主体の考え方へのシフトチェンジ」「シフトチェンジしたことによるプラスの変化への壁の突破」がある。

・「気分転換」による「ストレスマネジメント」は良い結果をもたらす。

・子どもは、「プラスの変化を遂げるための壁の突破」と「ピアサポートの重要性」と「人間の良さ体験」による支援者への信頼」を指摘する。

・背景として、「支援者によるクライアントのアセスメント」に加え、「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われ、それは「相互関係」といえる。

・「クライアントによる支援者へのアセスメント」があり、その後に「人間の良さ体験」を積み重ね、「信頼関係」が生じる。

・「ピアサポートの重要性」は子どもにとって大きく、「共有による心のエネルギーの補給」や同じ不登校経験を有する友人への「モデリングによるモチベーションの向上」というよさがある。

・不登校支援機関の利用は「プラスの変化への期待」から生じる。

・支援者は不登校支援機関に通うことを、『リハビリ』と表現し、それを受けて「クライアントにとっての『リハビリ』は各自の状態やペースに合わせた回復という意味合い」になり、不登校支援機関の「学校復帰という目的が与える圧力」の大きさを感じる。

・「不登校支援機関をきっかけとした自己成長」と「ピアサポートによるセルフエフィカシーの回復」と「人間の良さ体験を経て抱いた個別の教員への信頼感」を得られることが、子どもが「プラスの変化を遂げるための壁の突破の推奨」の理由である。

・子どもの通う場所では、「クライアントによる支援者へのアセスメント」がなされ、その後に「人間の良さ体験」を積み重ねることで、「信頼関係」が生じる。

これらの結果から、「支援者によるクライアントのアセスメント」に加え、「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われ、それは「相互関係」の状態であることが明らかとなった。また、「クライアントによる支援者へのアセスメント」があり、その後にクライアントと支援者間における「人間の良さ体験」を積み重ねた結果、そこに「信頼関係」が生じることも明らかとなった。

### 3 考察

本研究では、いじめをきっかけに不登校になった事例のフォローアップ面談での親子へのインタビュー調査の結果を質的に分析し、子どもや保護者が学校や教員を含めた支援者に対してどのような思いを抱き、どのような支援を求めているのか等を明らかにする試みを行うことを目的として、検討を行った。

その結果、本事例における以下の点が明らかとなった。支援者は、「支援者によるクライアントのアセスメント」を行い、支援方針等を立案するが、その際に、同様に「クライアントによる支援者へのアセスメント」が行われている。支援者とクライアントの出会いの多くは、偶発的なものである。特に本事例のように公的機関においては、開業している支援機関のように、クライアントが支援者を指名したり、その支援者に出会うためにその機関をアクセスするということは少ない。

また本事例の親子のように傷つき体験を経たクライアントは、この支援者は信用するに値する人物なのだろうかと疑心暗鬼になっていることも推察される。互いにアセスメントをすることは、「相互関係」にあるといえる。それらをふまえ、支援者は支援するに足る人柄・専門性を兼ね備えておく必要があるといえる。支援者自身がクライアントに「見られている」ことを忘れてはならないともいえる。「クライアントによる支援者へのアセスメント」を経て、クライアントに受け入れてもらった後に、菅野 (2008) で指摘されている支援者との「人間の良さ体験」を積み重ね、クライアントと支援者の間に「信頼関係」が生じる。傷つき体験を経たクライアントが支援者との間で「人間の良さ体験」を積み重ねることで、「心のエネルギー」が補給され、その結果、支援者以外の人も「人間の良さ体験」を積み重ねること

ができた。具体的には、担任の男性教員や適応指導教室のスタッフや同じ不登校を経験した仲間である。特に本事例においては、不登校を経験した仲間とのピアサポートの重要性が指摘された。男子や教員との関係において、傷つき体験を経たクライアントが支援者やそれ以外の人々との「人間の良さ体験」を積み重ね、その中でピアサポートを得ることで、リハビリを行い、人との交流を求めるようになったことが本事例から伺えた。

この流れをふまえると、「人間の良さ体験」を積み重ねたクライアントは、その支援者との関係から卒業した後も、その次の支援者と出会い、同様の流れを経て、信頼関係を気づくことが伺えた。本事例においても、男子のからかいやいじめから、男性教員へのネガティブな思いを抱いていたクライアントと新しい担任の男性教員との間に、上記に述べた流れを経て、「信頼関係」が生じたことが読み取れる。

人から傷つけられた体験があっても、その後「人間の良さ体験」を積み重ねることで、人は回復の道のりをたどる。支援者はそのことを念頭に置いて、支援に携わる必要性・重要性が本事例から伺えた。

#### 4 本研究の課題

本研究はあくまで一つの事例のフォローアップ面談におけるインタビュー調査の結果である。しかし、いじめをきっかけに不登校になった子ども、保護者からの学校、支援者の対応へのフィードバックを分析したことで、一定の知見が得られた。今後は、SCAT の分析の「さらに追究すべき点・課題」で記載された事項についての検討を重ねる必要がある。

#### 引用文献

- 菅野純 (2007) . 教師のためのカウンセリング実践講座 金子書房.
- 菅野純 (2008). 不登校 予防と支援 Q&A70. 明治図書.
- 笠井孝久 (2001) . 登校児童生徒が期待する援助行動 千葉大学教育学部研究紀要 I : 教育科学編, **49**, 181-189.
- 文部科学省 (2018) . 「平成 29 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」.
- 本山敬祐 (2011) . 日本におけるフリースクール・教育支援センター (適応指導教室) の設置運営状況 東北大学大学院教育学研究科研究年報, **60** (1), 15-34.
- 大谷尚 (2008). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), **54** (2), 27-44.
- 大谷尚 (2011). SCAT : Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー 感性工学, **10** (3) : 155-160.
- 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方ー研究方法論から SCAT による分析まで 名古屋大学出版会.
- 植村勝彦・岸澤正樹 (2008) . 適応指導教室が不登校生徒に対してもつ機能の現状と期待 愛知淑徳大学論集コミュニケーション学部・コミュニケーション研究科編, **8**, 109-124.